

« Je n'aime pas mon accent américaine »<sup>1</sup> :

Quelle culture discursive pour quelle conscience normative chez les étudiants Erasmus ?

Deborah Meunier

Université de Liège

Service de didactique du français langue étrangère

Université Libre de Bruxelles

Ladisco

#### Résumé

Nous étudierons ici la mobilité étudiante ERASMUS en ce qu'elle influence l'apprentissage linguistique des étudiants et plus précisément, leur rapport à la correction. Nous postulons que tout locuteur possède des représentations des parlers, et que nos conduites langagières sont déterminées par notre conscience normative, notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La notion de « correction » pose la question du rapport à la norme linguistique et sociale, déterminant pour la communication, d'autant plus lorsqu'elle se réalise dans une langue véhiculaire et avec des interlocuteurs d'origines et de cultures diverses. Nous nous focaliserons sur un trait identificatoire saillant, l'accent. Que pensent les étudiants Erasmus non francophones en séjour à Liège des différents accents, et plus largement de la prononciation des interlocuteurs présents dans leur environnement (par exemple dans les échanges en français langue véhiculaire ou les échanges exolingues avec des étudiants liégeois) ? Évaluent-ils les pratiques au niveau phonique, et si oui, selon quels axes ? Enfin, plus spécifiquement, sur quelles normes se fonde leur conscience linguistique et quelles sont leurs représentations de la variation phonétique ?

Mots-clés : Mobilité Erasmus, conscience normative, accent, compétence phonétique, purisme, variation

#### Abstract

In this paper we study the mobility of ERASMUS students, inasmuch as this affects their language learning. More precisely, we are studying the relationship between mobility and linguistic correction. We hypothesise that all speakers possess representations of speech, of which they have had experience, and that people's linguistic conduct is determined by their "normative consciousness", particularly in learning a foreign language. The idea of "correction" raises a question about the relationship to linguistic and social norms, which determine communication, and this is all the truer when it takes place using a vehicular language, with interlocutors from diverse origins and cultures. We will focus on a specific linguistic trait which is involved in identification, spoken accent. What do Erasmus students visiting Liège think about the different accents and, in a broader sense, the pronunciation they hear around them ? Do they evaluate them, and if so based on what criteria? Finally, more specifically, what norms underlie their linguistic awareness, and how do they represent phonetic variation?

Keywords: Erasmus mobility, normative consciousness, accent, phonetic competence, purism, variation

---

<sup>1</sup> Citation extraite d'un blogue consacré à l'apprentissage du FLE (<http://blog-motives.over-blog.com/categorie-1257549.html> dernière consultation le 25/02/2013) repris à Rosier 2012 in Defays et Meunier *Le discours et la langue*, 3.2. L'orthographe originale a été respectée.

## Introduction

Dans un article récent (juin 2011), Mathilde Anquetil offre une définition du public Erasmus :

« Le public Erasmus est un public nomade. Non captif, il s'échappe des programmes, des évaluations, des classes ; éphémère, il ne reste qu'un temps qui se dilate par son intensité vécue mais ne coïncide pas avec les rythmes institutionnels ; plurilingue, il surfe sur la norme et pratique de façon décomplexée le code-switching et l'intercompréhension ; extraterritorial : il jouit de sa position liminaire, invente des lieux tiers... La didactique du FLE est mise à l'épreuve par ce public tout à la fois exigeant et fuyant. » (2011 :191).

Nous aimerions, dans le cadre de cet article, examiner de façon plus circonstanciée l'un des éléments de cette définition. En effet, s'il est vrai que les étudiants Erasmus sont amenés à pratiquer l'alternance codique dans leurs échanges plurilingues, à développer des interlangues<sup>2</sup> approximatives dans un cadre collaboratif, ou encore à laisser libre cours à leur créativité lexicale (Behrent 2007 : 212), nous aimerions cependant questionner l'idée d'une pratique « décomplexée » des langues par ces étudiants qui, d'après M. Anquetil, « surferaient sur la norme » (*ibid.*). Si l'on considère que tout locuteur possède des représentations des parlers (Boyer 1990), et que nos conduites langagières sont déterminées par notre conscience normative (qui définit ce qui se dit ou ne se dit pas, distingue le correct de l'incorrect – déjà chez Berrendonner 1982, voir plus avant dans cet article), on peut se demander si les locuteurs Erasmus font exception et sont « libérés » de leur conscience linguistique. Nous émettons l'hypothèse que la question du rapport à la norme linguistique et sociale, déterminante dans toute situation de communication – dès lors que toute communication se voit gouvernée par des règles sociales qui guident les comportements sociaux et langagiers – se pose d'autant plus lorsque la communication se fait dans une langue véhiculaire et avec des interlocuteurs d'origines et de cultures diverses. Pensons par exemple à la pratique plurilingue, fondée notamment sur le principe de déséquilibre et d'imperfection de compétences partielles, laquelle est susceptible d'être mise à l'épreuve par la pensée normative qui légitime socialement la pratique d'une certaine langue standard. En effet, le discours normatif se

---

<sup>2</sup> D'après le didacticien Rémy Porquier « l'interlangue est bien à la fois le produit et l'instrument de la communication exolingue, manifestée par l'interparole » (1994 : 162). Elle correspond, plus grossièrement dit, à un stade intermédiaire de l'apprentissage d'une langue, et l'*interparole* en serait la manifestation dans la pratique communicative.

fonde sur des principes de correction et de perfection qui sont en porte à faux avec les caractéristiques de la pratique plurilingue précitées (Coste, Moore et Zarate 2009 ; Meunier 2011).

Partie de cette réflexion, nous avons choisi d'étudier la mobilité étudiante Erasmus en ce qu'elle influence l'apprentissage linguistique des étudiants et plus précisément, leur rapport à la correction linguistique. Le public Erasmus que nous étudions est celui présent à l'Université de Liège, en Communauté française de Belgique, et dont la (ou l'une des) langue(s) cible(s) est le français, une langue à la tradition normative lourde – la sociolinguiste Cécile Canut parle du « discours centralisant et normatif régissant profondément l'imaginaire sur les langues en France » (2000 : 85).

Il s'agira donc de voir, à travers l'analyse d'entretiens menés avec des étudiants Erasmus non-francophones, comment ceux-ci construisent discursivement la norme. Pour ce faire, nous nous focaliserons sur un trait identificatoire saillant, l'accent, et plus largement sur les représentations de la variation phonétique. Nous entendons par *accent* « la marque audible des caractéristiques socioculturelles des locuteurs » (Deprez 2008 : 151). L'accent ne se base pas que sur des faits phonétiques et prosodiques : il s'agit d'une « donnée relative et subjective » liée au savoir du locuteur quant à ses pratiques et aux différentes habitudes articulatoires (Petitjean 2009 : 116-117).

Alors que la correction phonétique constitue un critère important d'évaluation en langue étrangère (Deprez 2008 :151), les qualités d'une prononciation « correcte » restent floues : on parlera de prononciation « authentique », « native », d'accent « étranger »... mais par rapport à quelles normes ces désignations se situent-elles ? La dimension phonique suscite des attitudes normatives (et puristes, nous le verrons) chez les locuteurs, qu'ils soient experts ou profanes : l'accent, la prononciation identifient l'altérité et l'identité et suscitent des discours pre-/proscriptifs qui témoignent d'un certain imaginaire tant linguistique que social, en œuvre dans les échanges linguistiques comme dans les classes de langue<sup>3</sup>. À partir de là, nous nous demanderons ce que

---

<sup>3</sup> Nous avons montré dans une étude antérieure que c'est autour de la dimension phonétique que se cristallisent les représentations des étudiants des échanges exolingues (Erasmus-natif) et en français langue véhiculaire (inter-Erasmus), ces derniers étant souvent considérés comme préjudiciables à l'apprentissage phonétique (Meunier 2012).

pensent nos étudiants Erasmus des différents accents présents dans leur environnement direct (liégeois, parisien, espagnol,...). Distinguent-ils ces accents ? De quelle manière ? Les comprennent-ils ? Les évaluent-ils et si oui selon quels axes ? Enfin, plus largement, sur quelles normes se fonde leur conscience linguistique et quelles sont leurs représentations de la variation phonétique ?

Nous posons l'hypothèse d'une conscience normative partagée par les étudiants Erasmus et inscrite dans une *formation discursive*<sup>4</sup> plus large ; et, par ailleurs, d'un purisme au sens d'une communauté de pratiques qui transcenderait les particularismes culturels (même si on observera des degrés divers dans les attitudes qui exhibent cet imaginaire puriste). Notre hypothèse fait écho à la dimension universelle du purisme (Delveroudi et Moschonas 2003) et aux idéologies (partagées) sous-jacentes qu'il véhicule (Paveau et Rosier 2008) dont nous traitons plus avant.

L'article s'organisera en deux temps : 1) d'abord une tentative de modélisation de notions clés : la conscience normative et la pratique puriste telles qu'elles sont « activées » dans un contexte de mobilité internationale et d'apprentissage linguistique ; 2) ensuite une analyse fine d'extraits d'entretiens choisis dans un corpus de discours d'étudiants Erasmus portant sur la variation phonique (accent, prononciation, prosodie,...).

## 1. La conscience normative

Les représentations imaginaires, prescriptives, de toute langue ont ce rôle : assigner un lieu, fixe, immuable, à la langue, la belle, la vraie (...) Et voilà pourquoi l'on vous coupe ou vous reprend au nom d'un savoir qui n'est que faux semblant linguistique et vraie prescription (une norme fictive : la belle langue ou une norme prescriptive : la vraie langue. (Houdebine 1988, consultable en ligne)

Nous entendons par « conscience normative » l'un des niveaux de conscience linguistique d'un individu. Elle se fonde sur l'idée que le sujet se fait des formes, des usages corrects, acceptables d'une langue (Defays 2003). Elle varie selon l'ensemble des compétences linguistiques de l'individu. Elle se manifeste par des comportements évaluatifs que le locuteur porte sur ses propres productions ou celles des autres. Selon

---

<sup>4</sup> Nous entendons par « formation discursive » la manifestation discursive de formations idéologiques qui impliquent l'existence de positions politiques et idéologiques organisées en formations plus ou moins liées ou opposées, et « qui déterminent ce qui peut et doit être dire (...) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (Haroche, Henry et Pêcheux 1971 p.102 cités par D. Maingueneau dans le Dictionnaire d'analyse du discours 2002 : 270).

Bernard Py (2000), le processus évaluatif repose sur différentes représentations de la norme, de la même façon qu'il participe de leur élaboration. La norme est à la fois *processus* (d'évaluation, de catégorisation des formes du discours du locuteur comme justes ou fausses, bonnes ou mauvaises) et *produit* (l'inventaire de ce qui est correct ou non) (p.3). La conscience normative serait donc observable lors d'interactions où elle se réalise comme processus en temps réel, ou via les discours tenus sur la norme (temps différé) (*idem*).

Si l'on considère la composition de l'« Imaginaire Linguistique » (modèle théorique développé par la sociolinguiste Anne-Marie Houdebine depuis les années 70 – la dernière version date de 2010), plusieurs types de normes *subjectives* se fondent sur l'activité de métalangage des sujets parlants et sont constitutives de la conscience normative : les normes *fictives*, fondées sur des arguments esthétisants non étayés par un discours institutionnel (la beauté par exemple) ; les normes *prescriptives* étayées par un discours institutionnel, d'intensité variable puisqu'elles peuvent avoir une dimension *fictive* (par exemple dans le cas d'une distinction qualitative entre des langues ou lorsqu'il y a une reprise approximative du discours institutionnel) ; les normes *communicationnelles* qui déterminent la compréhension et l'intégration au groupe ; enfin, les normes *identificatoires* : l'image que donne aux autres la langue qu'on parle, et les normes *identitaires* : l'image qu'impose le groupe auquel s'identifie le locuteur (Laurence Brunet-Hunault 1996). On verra que ces différentes normes interviennent dans la configuration représentationnelle de la variation phonétique.

## **2. La pratique puriste**

Selon la linguiste Laurence Rosier, la pratique puriste est une *activité métalinguistique à tendance prescriptive et proscriptive* (2008). Elle est envisagée « comme une pratique discursive commune (tout le monde est peu ou prou puriste) plutôt que comme un discours dont l'hypernormativité supplanterait la réalité scientifique de la langue » (2012 : 167). Le purisme peut donc être considéré comme une formation discursive, celle du discours sur les normes de la langue (norme linguistique, norme grammaticale, norme sociale), historiquement et géographiquement déterminée en fonction des champs où ce discours circule (littérature, politique, éducation).

À l'instar des linguistes Delveroudi et Moschonas (2003), nous considérons le purisme comme une pratique universelle qui traverse des époques et des cultures différentes. La pratique est observée dans/pour d'autres langues que le français<sup>5</sup>. Au niveau de son fonctionnement, retenons encore que le purisme met en rapport deux systèmes dialectiques, l'un linguistique, l'autre social : 1) la **dialectique sociale** oppose le « moi » et l' « autre » : le sentiment de différence provoque une attitude puriste via la stigmatisation ; 2) en parallèle, la **dialectique linguistique** confronte le « correct » et le « faux », une opposition qui variera selon différents facteurs extra-linguistiques (lieu, moment, sujet(s)-locuteur(s), objectifs etc.) (*ibid.*).

L'attitude puriste se fonde sur des représentations et va participer de la construction de la conscience métalinguistique en général. Le puriste va « épingler » (Paveau et Rosier 2008 : 52), pour ensuite rejeter, remplacer ou élaborer. Le discours puriste français prendra plusieurs formes : *descriptif*, il s'intéressera à la langue, à ses emplois (ce qui se dit) ; *normatif*, il évaluera les emplois de la langue (ce qui doit se dire) ; *esthétique* et *idéologique*, il qualifiera et disqualifiera en fonction de critères comme la beauté, la clarté etc. et fera appel aux affects (ce qu'on aime).

Selon Houdebine, la prescription linguistique concernerait « toute(s) les langue(s) » (cf supra). Toutefois, la mémoire de la langue française serait marquée davantage par l'idée de pureté de la langue que par le discours des linguistes spécialistes (Paveau 2006 : 144). En effet, le portrait imaginaire de la langue française possède quelques traits caractéristiques et permanents en circulation depuis le 17<sup>ème</sup> siècle et qui relèvent de normes fictives : clarté, logique, pureté, naturel et simplicité, pour ne citer qu'eux<sup>6</sup>. Et l'idéal de correction du « bon français » se nourrit de cet imaginaire (Balibar 1985 sur les français fictifs ; Paveau et Rosier 2008 ; Paveau 2010). Mais ce purisme atteint-il la conscience normative des étudiants Erasmus en séjour dans un pays francophone (la Belgique ici) ?

Parler une autre langue implique de maîtriser la « mémoire » de cette langue, une certaine culture discursive (le sens des mots, la propriété des expressions,...).

---

<sup>5</sup> Rhéa Delveroudi et Spiros Moschonas pour le grec (2003), Martin Stegu sur la conscience linguistique d'étudiants italophones (2008).

<sup>6</sup> « Marchez donc sur ses pas, aimez sa pureté, / Et de son tour heureux imitez la clarté », Boileau, Art poétique, au sujet de Malherbe.

Mathilde Anquetil parle de « l'idéologie de la diffusion civilisatrice de la langue française et des Lumières universalistes » qui a marqué l'histoire de la didactique du français langue étrangère ; une vision qui a déterminé le choix de la langue « policée selon les directives de l'Académie », et celui de la littérature comme « outil d'inculcation d'un modèle linguistique et culturel » (2006 : 9). Des principes et des discours qui côtoient des réalités toutes différentes dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, comme l'*interlangue* ou la *communication exolingue* qui sont, elles, considérées comme des « marécages langagiers » ou encore les « bas quartiers de la communication » par les « puristes et les vrais défenseurs de la langue » (Porquier 2003 citant Coste 1989 : 22).

Voyons à présent comment les représentations des locuteurs-apprenants Erasmus font écho à cet imaginaire puriste. Les extraits analysés proviennent du corpus d'entretiens individuels constitué dans le cadre de notre recherche doctorale. Ils ont été choisis pour leur représentativité des phénomènes observés dans l'ensemble du corpus. L'enquête a été menée entre septembre 2010 et juin 2011. Le corpus est constitué de 30 entretiens menés en français auprès de 15 étudiants Erasmus non francophones (d'un niveau de français B1 ou B2), au début (t1) et à la fin (t2) de leur séjour. Nous avons organisé les données d'après les catégorisations spontanées des étudiants. L'approche est donc empirico-inductive et se situe dans une démarche de type heuristique (Blanchet 2000, 2011).

### **3. Lieux et sens de la variation phonique**

#### **3.1. La référence au *native speaker* : un input de qualité et un idéal de correction linguistique**

Dans l'imaginaire linguistique ordinaire<sup>7</sup>, les notions d'*accent*, de *prononciation*, de *rythme*,... semblent se confondre :

---

<sup>7</sup> Nous entendons pas là les représentations que les locuteurs « ordinaires » (Beacco 2004) non experts développent sur les langues. Pour une réflexion critique sur les frontières entre discours savant et discours ordinaire (aussi appelé *spontané*, *profane*, *populaire*), nous renvoyons le lecteur au numéro 139-140 de la revue *Pratiques* coordonné par G. Achard-Bayle et M.-A. Paveau sur la linguistique populaire en 2008, ainsi qu'à notre article (avec L. Rosier) dans le numéro 12 des *Carnets du Cediscor* consacré à cette thématique (à paraître en 2013).

[...] peut-être à Liège il y a un accent particulier plus:: ils parlent plus lentement, ils font aussi des pauses aussi parfois [...] (ER09CB)

[...] la voix c'est différent c'est plus profond (ER10VB)

[...] j'ai aussi l'impression qu'ils parlent un peu plus d'une façon lente et il y a aussi des différences de prononciation (ER10MA)

Les étudiants ont recours à la métaphore pour illustrer leur vision de la dimension phonique. La métaphore fonctionne comme un organisateur cognitif et textuel (Paveau 2006 : 196) et permet par exemple de prêter aux langues des traits ou comportements humains et rend compte des valeurs identitaires et affectives attribuées. (Petitjean 2009 : 242). On relèvera par exemple ici l'image de la profondeur, celle de la lenteur pour qualifier l'accent « liégeois ». Nous y reviendrons.

Par ailleurs, l'amalgame entre prononciation, accent,... s'axiologise, puisque avoir un accent équivaut souvent à une mauvaise prononciation. L'accent est synonyme d'écart par rapport à une norme<sup>8</sup> (laquelle ?), certes, mais faute de référence objective – les sociolinguistes s'accordent sur l'impossibilité de déterminer les propriétés d'un accent « correct » ou « natif », lequel ne devrait être traité que dans sa variété (Deprez, *op.cit.*) – le locuteur, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère en cours d'apprentissage, aura recours à une représentation de la prononciation idéale qui lui servira de référence. En effet, dans le cas du français, l'idée d'une prononciation, d'une langue « standard » domine dans l'imaginaire linguistique. Et ce standard se caractérise par une certaine « neutralité » :

« (...) beaucoup d'esprit, et très peu voire pas de corps du tout doivent être mobilisés dans la production de la parole, norme qui s'est transmise jusqu'à nos jours dans les représentations des bonnes manières orales. Les guides actuels se livrent en effet à une apologie de la neutralité corporelle et vocale. » (Paveau et Rosier 2008 : 295, nous soulignons)

Et les méthodes d'apprentissage des langues relaieraient cette idée d'une norme de référence, synonyme de prestige, et souvent symbolisée par le « native speaker » au détriment de la variation (native comme non-native) (Detey et Racine 2012 ; Coste, Moore et Zarate 2009). De même, dans la préface de leur récent ouvrage (2011) sur l'enseignant non-natif, F. Dervin et V. Badrinathan considèrent que le natif reste encore

---

<sup>8</sup> La définition suivante est éloquente : par extension, l'« ensemble des traits de prononciation qui s'écartent de la prononciation considérée comme normale et révèlent l'appartenance d'une personne à un pays, une province, un milieu déterminés » (nous soulignons, Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, consultable en ligne).



souvent la référence en matière de correction langagière et de prononciation dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cette norme standard serait en réalité une construction doxique élaborée pour l'enseignement du français (Morin 2000, Detey et Racine 2012), et le choix d'un français de référence serait un choix socio-éducatif et non linguistique (Detey et Racine *op.cit.* p.85). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) parle du « standard de France » au sujet de la maîtrise du système vocalique français (dans son référentiel niveau B2, cité par Detey et Racine *op.cit.* p.84). Par ailleurs, en observant les normes de prononciation dans les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère, les mêmes auteurs constatent que même si la variation est présente, « aucune méthode n'a systématisé le traitement de la variation phonético-phonologique dans l'enseignement du FLE » (p.87).

On peut dès lors supposer que les étudiants Erasmus que nous avons interrogés partagent et véhiculent à des degrés divers cette représentation dès lors qu'ils ont été, de façon plus ou moins importante selon les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues qu'ils ont connues et selon le profil de leurs enseignants (natifs, non-natifs, bilingues...), soumis à une certaine variété de langue et à un certain discours normatif<sup>9</sup>.

Si la prétendue correction phonétique du natif s'est instaurée comme référence pour l'étudiant étranger, celui-ci peut alors idéaliser une pratique homogène de la langue cible au détriment de la variation francophone et du français tel qu'il est pratiqué comme langue véhiculaire par les allophones Erasmus. C'est précisément le cas de cette étudiante :

32M- j'ai toujours de la chance [rires] de parler en français avec les francophones (E- oui ?) oui je oui- bon je cherche pas toujours les gens qui parlent en français les gens francophones mais bon je parle toujours- je préfère parler avec des gens francophones.

33E- pourquoi ?

34M- bon [rires] pour apprendre la langue, la langue CORRECTE et aussi l'accent (ER09M02A)

Cette étudiante polonaise a une représentation homogène de la langue qu'elle évalue qualitativement selon un axe prescriptif (« CORRECTE »<sup>10</sup>), et de l'accent : tous deux sont accompagnés de marqueurs d'homogénéité (« la » et « l' ») qui nient la variation. Selon elle, tous les francophones parleraient correctement et auraient un accent qu'il faut

<sup>9</sup> Parfois implicite si on pense par exemple au choix des documents audios proposés par les manuels et les enseignants.

<sup>10</sup> L'utilisation des majuscules correspond à la notation de l'emphasis selon nos conventions de transcription.

acquérir à leur contact. Et, implicitement, le français pratiqué comme langue véhiculaire serait incorrect. Cette représentation stéréotypée se maintient chez l'étudiante à la fin de son séjour :

17E- tu préfères parler avec des francophones ou des non francophones ?<sup>11</sup>

18M- des francophones [...] pour moi c'est plus facile parce que /// quand on se communique ensemble je dois pas trouver le je sais pas comment expliquer par exemple quand je parle avec les étrangers / je dois toujours penser à quoi il parle, qu'est-ce qu'il veut dire à vraiment dire s'il utilise les mots corrects ou non c'est plus difficile / et le Français il a pas le problème de s'exprimer donc je comprends tout ce qu'il veut dire / et en plus ben il parle avec un accent formidable donc comme ça je peux voler un petit peu de ça. (ER09M02B)

Le français pratiqué par l'étranger est plus difficile à comprendre, nécessite plus d'effort de la part de l'interlocuteur (selon un argument métacognitif : la construction du sens est plus ardue, ainsi que la gestion des ambiguïtés liées au répertoire lexical limité ou erroné). À côté de l'argument pragmatique selon lequel la communication est limitée par des problèmes de compréhension, on assiste ici à la construction d'une norme selon laquelle un input de qualité (ici l'accent catégorisé comme « français ») bénéficierait à l'acquisition (phonétique entre autres). Certes, des spécialistes diront que plus la quantité d'input est importante et adéquate (en contexte d'immersion par exemple), plus l'entraînement phonétique sera intensif, plus les compétences vont se développer de façon significative en L2 (Bongaerts 1999, 2003 ; Birdsong 2003). Cependant, plusieurs recherches montrent aussi que l'acquisition d'une prononciation dite « native » peut (ce n'est pas systématique) être moins évidente chez les apprenants dits tardifs (*cf* l'hypothèse de la période critique<sup>12</sup>). Et, par ailleurs, les bienfaits des séjours

---

<sup>11</sup> Nous sommes consciente que les termes utilisés dans nos questions induisent certaines catégorisations (ici par exemple francophone *vs* non-francophone) qui ne correspondent pas nécessairement à notre vision de la francophonie, une vision qui est d'ailleurs, elle aussi, une construction fondée sur une représentation/catégorisation des phénomènes que nous étudions. En effet, il paraît impossible de faire fi de la subjectivité de l'interviewer dans l'interaction enquêteur-enquêté (voir Dervin 2008b), dès lors que chaque dénomination a une mémoire (sur le dialogisme de la nomination, voir notamment Moirand 2007, Siblot 1997). C'est pourquoi le choix des catégories utilisées dans notre questionnaire d'entretien correspond à un souci de partager des référents communs et contextuels avec les enquêtés. Par exemple ici « francophone », au sens restreint et commun de locuteur dont le français est la langue première, fait référence aux interlocuteurs « natifs » que les étudiants rencontrent durant leur séjour Erasmus à Liège. De la même façon, nous utilisons l'expression « langue maternelle » (plutôt que « langue première ») car celle-ci est la plus usitée par les non-linguistes.

<sup>12</sup> L'HPC (hypothèse de la période critique) pour l'acquisition d'une seconde langue fait l'objet de nombreux débats chez les spécialistes. Dans le cas de la prononciation et de l'intonation par exemple, les chercheurs ont longtemps pensé que, passé l'âge de la puberté, l'acquisition d'une compétence phonique proche de celle du natif devenait très difficile, voire impossible. Cependant, des études actuelles remettent

linguistiques en immersion du type d'Erasmus sont remis en cause partant du principe « qu'il ne suffit pas de s'immerger dans une langue pour en absorber et reproduire les contours » (Deprez *op.cit* : 157).

On retiendra donc que la stigmatisation des échanges en français langue véhiculaire correspond à un certain discours puriste du type « bien parler, c'est parler sans accent » ou « on apprend mieux en parlant avec un natif ». Les normes (prescriptives, communicationnelles et fictives) élaborées discursivement par l'étudiante se retrouvent de façon récurrente dans l'ensemble du corpus d'entretiens. Ici, en l'occurrence, son discours est à la fois normatif (elle évalue les pratiques) et esthétique (puisqu'elle fait appel aux affects pour qualifier et disqualifier les usages).

### 3.2. La variation linguistique francophone en Belgique

Le français parlé en Belgique (en Wallonie et à Bruxelles) se distingue principalement sur les plans lexical (belgicismes) et phonique (lenteur du débit, modulation avec accent tonique sur la dernière syllabe prononcée)<sup>13</sup>. Ces deux lieux principaux de variation sont spontanément signalés par les étudiants qui tiennent sur les belgicismes lexicaux et la prononciation des Belges un discours à la fois *descriptif* et *normatif*. En effet, les évaluations axiologiques se multiplient lorsque nous abordons la question de la variation linguistique avec notre étudiante précédemment citée:

19E- tu vois de grandes différences entre le français que les Belges parlent et le français de France ?  
20M- euh oui / [rires] le vocabulaire un petit peu oui ils m'ont montré les différences, et aussi ben l'accent / au début quand je parlais avec les gens de la rue que je rencontrais normalement pendant toute l'activité quotidienne / au début c'était difficile de comprendre quelle langue ils parlent [rires].  
(ER09M02B)

Le français tel qu'il est pratiqué à Liège<sup>14</sup> est stigmatisé de façon implicite (« c'était difficile de comprendre quelle langue ils parlent [rires] ») : la variation phonétique et

---

en question cette hypothèse. Pour des études précises sur le rôle de l'âge dans l'acquisition des langues, voir notamment le numéro 18 de la revue AILE (2003) consacré au « Facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère » (dir. D. Singleton).

<sup>13</sup> On aura également des variations aux niveaux morphologique et syntaxique, mêmes si elles sont plus rares. Pour une synthèse exhaustive, voir par exemple l'ouvrage de Daniel Blampain (dir.) *et.al.* 1997 ou l'article de Philippe Hambye *et.al.* 2003.

<sup>14</sup> Voir Ph. Hambye *et.al.* (2003) sur la phonologie du français en Belgique, ou l'enquête menée dans le cadre du projet PFC (Phonologie du Français Contemporain, <http://www.projet-pfc.net/>) et la publication de S. Detey *et.al.* (2010) sur les variétés du français parlé dans l'espace francophone.

lexicale altérerait la langue française au point de la rendre méconnaissable. La référenciation expérientielle (*au début* – localisation temporelle – *quand je parlais...* *dans la rue* – localisation spatiale) donne au propos une validité de type empirique.

21E- et tu préfères lequel ?

22M- euh je préfère le français de France [ton gêné] ben c'est // parce que moi je pense que le français des Belges c'est peut-être c'est plutôt le français de / mm champêtre / DONC [rises] / oh oui mais c'est comme ça je trouve ça amusant / et le Français- le Français il parle oui il parle comme le roi et tout ça oui. (ER09M02B)

La variation est reconnue mais de façon relative : la représentation reste homogène et territorialisée (le français de...), et elle est perçue comme moins légitime, tout au plus amusante<sup>15</sup>. L'étudiante stigmatise le « français des Belges » et développe une attitude puriste fondée sur un classement social des façons de parler (parler populaire, paysan *vs* parler soutenu, de la bonne société). Ses évaluations reposent exclusivement sur des arguments de type *esthétique* et *idéologique*. C'est la norme « française » imaginée qui domine son discours : plus encore que parler avec des francophones, elle préférera le locuteur « français ». Son discours fait écho à un discours prescriptif plus large en vigueur depuis le 17<sup>ème</sup> siècle par rapport à la norme phonétique et qui se fonde sur deux paramètres : 1) géographique : Paris comme lieu de référence ; 2) social : la bonne société, l'aristocratie comme classe de référence (Paveau et Rosier 2008 : 295). Deux normes *identitaires* (pour deux communautés linguistiques) émergent pour une seule langue.

Une autre étudiante, italienne cette fois, nous parle de l'accent liégeois :

47E- et qu'est-ce que tu penses du français que parlent les Belges ?

48V- et c'est / c'est vraiment chiant c'est pas joli je peux dire ça. parce l'accent aussi c'est très très marqué [...]

54V- c'est chiant (E- pourquoi ?) mais parce que c'est l'accent surtout que c'est vraiment très baraqué [rises] baraqué je crois c'est un mot liégeois. aussi c'est chiant c'est chiant

55E- pourquoi c'est chiant ?

56V- mais je crois pour l'accent parce que c'est trop fort pour moi. c'est avec (un) toujours c'est un peu vulgaire surtout dans le carré tu peux écouter ça [rises] beaucoup de gens est (...) soûl bourré soûl (...) ivre [...]. (ER10VB)

---

<sup>15</sup> Notons que ce caractère « festif » se retrouve dans les représentations ordinaires relevées par A. Dawson (2012) pour le Chti(mi) (variété linguistique du Nord de la France et du Hainaut belge) en comparaison au parler picard, plus « sérieux ».

Les évaluations se succèdent : « c'est vraiment chiant », « c'est pas joli », « c'est très marqué ». Elle associe l'accent à une certaine catégorie de locuteurs, des francophones liégeois ivres qu'elle a entendu parler dans « le carré », lieu-dit du centre ville où les étudiants ont l'habitude de se retrouver pour sortir le soir. Un lieu notoire de la vie festive estudiantine à Liège donc, et réputé pour ne pas toujours être bien fréquenté. Leur accent est qualifié d'« un peu vulgaire », catégorisations sociale et linguistique se superposant (l'individu est vulgaire donc son parler aussi). Pour l'étudiante, cette construction catégorielle devient représentative du « locuteur liégeois », et, par extension, du « locuteur belge ». Sa représentation s'inscrit dans un univers de discours stéréotypé et un imaginaire sociolinguistique plus large dans lequel l'accent liégeois est stigmatisé par les locuteurs natifs eux-mêmes. Nous pensons aux travaux de M. Garsou sur *L'image de la langue française chez les Belges* (1991) qui montrent que pour 46% des répondants, « bien utiliser la langue française » signifie « parler sans accent » ; ou encore la recherche de M.-L. Moreau sur *les Belges et la norme* (1999), où les accents belges régionaux sont jugés vulgaires par les participants, alors que les variétés françaises sont en général plus valorisées. Les locuteurs dits « populaires » sont associés à des traits tels que la grossièreté, l'impolitesse, la vulgarité, la fréquentation des cafés,..., auxquels le discours de notre étudiante fait écho. Ces représentations sont la source d'un sentiment d'insécurité linguistique très répandu en Communauté française de Belgique<sup>16</sup> : les natifs déprécient certaines variantes non légitimes par rapport au marché linguistique dominant (Bourdieu).

L'utilisation du terme « baraquê », très connoté, indique, certes, une certaine maîtrise de la variété lexicale (il s'agit d'un belgicisme), mais aussi d'une certaine culture discursive. En effet, le terme renvoie à un type de personnage de l'imaginaire social belge francophone : emprunté au wallon *barakê*, *barakrêsse* (1. Forain, habitant d'une roulotte ; 2. Personnage peu fréquentable), le *baraquê* est défini comme une « personne de mise négligée, d'allure peu soignée » (*Ne t'habille pas ainsi, ça fait baraquê !*) ou encore une « personne dont le comportement est peu recommandable » (Francard 2010 : 48-49). Son axiologie le rend potentiellement insultant (*espèce de baraquê !*). Dans l'imaginaire populaire, le « baraquê » est une personne vulgaire, d'un

---

<sup>16</sup> Voir entre autres sur cette question l'étude du linguiste belge Michel Francard (1993).

milieu social défavorisé, qui n'a pas de manières, voire qui « le plus souvent, parle mal le français », si l'on prend une définition ordinaire postée sur le site *Wiktionnaire*<sup>17</sup>. Comme le précise cette définition populaire, le *baraquêt* ne maîtrise pas les codes de la bonne société comme il n'en maîtrise pas son langage. Et c'est précisément via son évaluation de la langue que l'étudiante Erasmus organise sa vision de la réalité sociale du pays d'accueil. Elle fait sienne une représentation de la communauté linguistique francophone belge dans laquelle elle a été immergée. On peut dire qu'elle a acquis une certaine compétence culturelle « constituée d'un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif [...] » (Boyer 2001 : 334).

On observe donc, dans l'imaginaire de ces étudiantes, qu'une hiérarchisation de type sociale vient se greffer sur l'opposition d'ordre géographique entre une variété belge et une variété française, contrastant davantage classe populaire et classe dominante.

### **3.3. La fonction identificatoire de l'accent**

On a donc vu que l'imaginaire social se superposait à celui de la langue. Les étudiants construisent des normes *identitaires* (l'accent français est plus noble que l'accent belge) et *identificatoires* (l'accent italien marque l'appartenance d'un locuteur à une communauté italienne imaginée) via leurs commentaires métalinguistiques. En effet, l'accent est un puissant marqueur culturel et social puisque c'est lui qui identifie de façon immédiate notre appartenance ou non appartenance à une communauté linguistique et/ou nationale « imaginée » (Anderson 1983).

De la même façon que la variation en français est soumise à évaluation, voire à stigmatisation, les différents accents des étudiants Erasmus ont la vie dure, tant dans les évaluations de la pratique d'autrui (hétéro-représentation) que dans l'auto-représentation. Dans l'extrait qui suit, l'étudiante interviewée se distingue du groupe de locuteurs non francophones afin de donner une certaine objectivité à son propos :

---

<sup>17</sup> Nous avons choisi délibérément une définition « non scientifique » pour illustrer le discours dit « ordinaire » et les représentations qu'il véhicule – *Wikipedia* et *Wiktionnaire* ne sont pas des sources de référence légitimées dans le milieu académique et scientifique, et ce, même si on a montré que les frontières entre discours savant et discours non-expert peuvent être poreuses... (Meunier et Rosier 2013 à paraître ; Paveau 2008).

mais il y a aussi des problèmes avec les non francophones parce que quand on parle par exemple avec quelqu'un qui vient de l'Angleterre / je sais parce que j'ai un copain ici qui vient de Leeds et il a un accent très fort de l'Angleterre et ça c'est diffi- de temps en temps difficile de le comprendre. mais j'ai remarqué que je lui comprends mieux en français avec son accent fort anglais si en anglais. parce qu'en anglais il a un accent de Leeds et ça je ne connais pas du tout. [...] (ER09M01A)

Elle développe une représentation métacommunicative et métalinguistique précise sur base de l'analyse de ses interactions : la pratique du français langue véhiculaire (FLV) est valorisée sur un axe cognitif (facile/difficile) par rapport à un échange de type exolingue : l'accent anglais serait moins « contaminant » en FLV qu'en anglais L1. C'est la prononciation qui est stigmatisée d'après des normes communicationnelles fondées sur le principe de compréhension.

Plusieurs étudiants ont également manifesté leur souhait de **neutraliser leur accent**. Notons que ce sont nos étudiants d'origine italienne (5 étudiants) qui ont mentionné spontanément leur désir d' « effacer » leur accent italien ou d'améliorer leur prononciation. Par exemple :

4A- [...] dans les cours de français ici il y a des Luxembourgeois des Chinois des étudiants des autres pays et je vois qu'ils parlent très bien / parce que ils sont habitués à la conversation mais aussi dans la prononciation / je ne sais pas s'il s'agit d'une question d'enseignement des langues ou des langues maternelles de :: donc je ne sais pas par exemple je suis italienne donc j'ai beaucoup de difficultés pour la prononciation / j'ai vu qu'ont le même problème les Espagnols / parce que j'entends beaucoup leur accent et leur intonation particulière et donc je pense que pour moi ça s'entend l'accent italien donc en fait maintenant je dois commencer les cours de diction [...] (ER09AA)

Cette étudiante établit un lien de cause à effet entre sa nationalité et les difficultés de prononciation en français. Elle relaie ici un auto-stéréotype selon lequel les locuteurs d'une langue méditerranéenne (espagnols, italiens ici) ont plus de problèmes pour prononcer en français. C'est au contact de locuteurs d'autres langues qu'elle a construit ses représentations d'une compétence phonétique qui varierait selon la langue maternelle ou la méthode d'enseignement des langues employée dans le pays d'origine. De la même façon, un autre garçon italien stigmatise son accent italien à la fin de son séjour:

29E- qu'est-ce que tu penses du français que les Erasmus parlent entre eux ? il est différent du français que tu vas parler avec un francophone ou c'est la même chose ?

30X- c'est plus facile que en effet c'est aussi plus facile à comprendre on parle plus lentement après on peut comprendre de quelle nationalité nous venons car je trouve que j'ai l'accent italien très marqué qu'un bilingue n'aurait pas par exemple. et donc quand je parle français on dit ah tu es tout le monde me regarde ou tu es italien ou tu es espagnol car en effet je crois qu'on sent même (...) j'ai connu des Finnois qu'avec eux je parle en français on sent qu'ils ne viennent pas de France ou de Belgique. donc oui c'est plus moi je préfère parler avec eux car je comprends mieux en effet. (ER10XB)

On retiendra que dans son imaginaire, un vrai bilingue n'a pas d'accent. Notons également la dynamique représentationnelle : alors qu'au début de son séjour, il déclarait préférer les échanges exolingues avec des francophones – [...] si je sais pas prononcer le mot par exemple je peux leur demander quelle est la prononciation correcte, tandis que si je parle avec des non francophones peut-être que je continue à faire les mêmes fautes. (ER10XA) – à la fin de son séjour, il dit préférer les non-francophones par souci de facilité et de compréhension. Sa représentation a donc évolué et les échanges inter-Erasmus apparaissent finalement plus adéquats car tous les locuteurs Erasmus partageraient les mêmes caractéristiques : ils auraient tous un accent qui n'est pas francophone, et le débit de parole plus lent rendrait la parole plus accessible. Notons que l'étude de S. Behrent (2007) sur la communication interalloglotte confirme ces particularités des interactions dans la langue cible commune entre interlocuteurs non-natifs.

Enfin, une troisième étudiante italienne stigmatise la prononciation des hispanophones et des lusophones, tout en précisant qu'elle n'est pas concernée car les francophones trouvent qu'elle n'a pas d'accent italien, ce qu'elle considère comme un compliment.

13E- qu'est-ce que tu penses du français que les Erasmus parlent entre eux ?

14K- ben ça dépend de [rires] du pays parce que [...] par exemple les Espagnols et les Portugais ils parlent très mal [rires] très mal ils ont une prononciation terrible [...] pour moi aussi j'ai remarqué que il y a beaucoup de Belges qui me dit ah mais tu sembles pas italienne parce que la prononciation rappelle pas l'italienne alors ça va [rires] pour moi c'est un compliment ça. [...] (ER10K01B)

Enfin, nous avons rencontré des étudiants qui préfèrent **conserver leur accent**, plutôt que d'adopter un marqueur identitaire qui ne leur correspond pas. En effet, nous avons observé que pour certains, la maîtrise de l'accent « français » serait dévalorisante dans le sens où elle indiquerait que le locuteur prétend maîtriser parfaitement la langue étrangère ou se faire passer pour plus compétent qu'il ne l'est. Autrement dit, ils ne veulent pas « en faire trop », au risque de se rendre ridicules. Le fait de parler avec un accent leur apporterait une certaine sécurité vis-à-vis de leurs interlocuteurs qui les reconnaîtraient comme non-francophones, et dès lors toléreraient une certaine marge d'incompétence. Par exemple :



50F- [...] moi j'aime pas beaucoup faire la prononciation française comme ça parce que ça me rend un peu bizarre, donc je parle français comme un Italien. [...] puis j'aime j'aime beaucoup la prononciation française mais pas faite par moi parce que je me sens, ça me gêne. (ER10FA)

Pour cet étudiant, adopter une prononciation française signifie se mettre en scène (il nous dit ne pas aimer « faire la prononciation française »). Dans ses représentations, il ne s'agit donc pas d'acquérir une prononciation correcte ou de développer sa compétence orale, mais bien d'imiter, de mimer une prononciation. Cette prononciation, qu'il territorialise à répétitions (française), lui reste étrangère et il ne souhaite pas la faire sienne. Au contraire, il préfère « parler français comme un italien » et mettre en avant ses caractéristiques sociolinguistiques (son accent ici) qui renforce son identification à sa communauté linguistique d'origine. On pourrait penser dès lors que cette marque d'adhésion nationale va empêcher une intégration au groupe d'accueil. Or, d'après la sociolinguiste N. Michelis (2009), ce fonctionnement aurait l'effet inverse : l'étudiant exploite un stéréotype linguistique<sup>18</sup> qui lui permet d'être compétent « sociolinguistiquement » en se servant d'une image culturelle positive vis-à-vis de ses interlocuteurs. L'auteure explique que les stéréotypes culturels liés aux Italiens auraient bonne presse chez les francophones (ce qui n'est pas le cas pour tous les locuteurs). Il y aurait donc une « mise en scène à l'italienne » où l'italianité est accentuée et participe du bon déroulement de l'interaction verbale interculturelle.

## Conclusions

Dans le récent numéro d'*Etudes de linguistique appliquée* sur « Erasmus » dirigé par Jean-Michel Robert (2011), ce dernier traite de l'émergence d'un « code Erasmus » ou d'un « eurofrançais » dans les situations de mobilité étudiante. Selon lui, les étudiants Erasmus en séjour en France seraient conscients de la « pauvreté » de la langue française qu'ils pratiquent, une langue simplifiée et libérée des normes. Certes, la pratique du français comme langue véhiculaire entre Erasmus et d'une « interparole » dont les caractéristiques linguistiques s'écarteraient de l'usage normé est avérée (Behrent 2007). Mais notre analyse montre que le processus de légitimation de la variation linguistique entre en conflit avec un imaginaire normatif, tant linguistique que social, qui joue un

---

<sup>18</sup> « forme[s] socialement marquée[s] et notoirement étiquetée[s] par les locuteurs d'une communauté linguistique ou par des gens de l'extérieur » (Auger 1997 : 271).

rôle prépondérant dans l'apprentissage linguistique des étudiants Erasmus. En effet, nous avons vu que les représentations des étudiants interrogés oscillent entre différents pôles :

- l'idéalisation du locuteur natif francophone comme modèle, relayée par le discours institutionnel : les normes prescriptives en jeu dans le choix des locuteurs modèles « franco-français » dans les manuels de langue étrangère, ou dans la volonté des institutions d'engager des professeurs natifs pour leur accent « authentique » ;
- la dévalorisation de la variation phonétique au profit d'une prononciation homogène : l'accent parasite l'acquisition et la communication, il est contre-productif ; le rejet de l'accent étranger, régional,... constitue un biais important dans l'évaluation des productions orales (voir par exemple Moreau *op.cit.* p.24-25) ;
- la méfiance vis-à-vis d'un input de mauvaise qualité, renforcée par le discours scientifique sur la nécessité d'un input de qualité pour le développement de la compétence phonique ;
- les jeux d'identifications multiples (largement démontrés par Fred Dervin chez les étudiants Erasmus, par ex. 2008a) entre le souhait d'effacer son accent d'origine au profit de l'accent « cible », ou au contraire de le mettre en scène de façon stéréotypée pour sur-marquer son identité au sein du groupe ;
- le sentiment d'insécurité linguistique lié à la prononciation : l'accent classe et déclasse ; quel qu'il soit, il nous identifie comme étant l'autre pour quelqu'un.

Enfin, les discours de nos étudiants s'inscrivent dans une formation discursive plus large : celle du discours normatif scolaire, bien sûr, mais aussi celle du discours puriste sur la langue. Un purisme qui, comme nous le pensions, paraît transcender les différences culturelles et linguistiques, pour participer de la constitution d'un imaginaire linguistique commun. Et ce purisme, constitutif d'une certaine culture de la langue, circule et se transmet, il se « pratique ». Le « marché restreint » Erasmus (cf Bourdieu 1982) ne serait donc pas la « zone franche » que certains décrivent, mais plutôt un espace où cristallisent certaines représentations très normées en articulation avec l'expérimentation, la conscientisation de la variation sociolinguistique. Et c'est précisément parce qu'il est complexe que l'espace d'apprentissage du séjour Erasmus est

propice à une réflexion métalinguistique et didactique visant le développement d'une « compétence correctrice » inhérente à notre rapport aux langues.

## Bibliographie

- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. NY : Verso.
- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Peter Lang.
- Anquetil, M. 2011. Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade. *Etudes de linguistique appliquée* 162, avril-juin, 191-206.
- Auger, J. 1997. Stéréotype. In : Moreau, M.-L. *Sociolinguistique : concepts de base*. Sprimont : Mardaga, 136-139.
- Balibar, R. 1974. *Les français fictifs*. Paris : Hachette littérature.
- Behrent, S. 2007. *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs.
- Berrendonner, A. 1982. *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*, Berne.
- Birdsong, D. 2003. Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales, *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18. <http://aile.revues.org/1150> consulté le 26 février 2013.
- Blampain, D., Goosse, A., Klinkenberg, J.-M. & Wilmet, M. (dir.) 1997. *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Blanche-Benveniste, C. 2000. *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- Blanchet, P. 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*. Rennes : Presses universitaires.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bongaerts, T. 1999. Ultimate attainment in L2 pronunciation : the case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (dir.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 133-159.
- Bongaerts, T. 2003. Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18. <http://aile.revues.org/1153> consulté le 13 juin 2012.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. 2000. L'inconscient d'école. In : *Actes de la recherche en sciences sociales* 135, 3-5.
- Boyer, H. et Peytard, J. (dir.) 1990. Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques, *Langue française*.
- Boyer, H. 2001. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Revue de didactologie des langues-cultures* 123, 3-4.
- Brunet-Hunault, L. 1996. Imaginaire linguistique, enquête auprès d'étudiants de Deug 1 de psychologie. *Travaux de linguistique* 7. Université d'Angers, 37-42.
- Canut, C. 2000. Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique », *Langage et société* 3, n°93, 71-97.
- Chardenet, P. 2003. La correction. Notion et pratiques. *Le français aujourd'hui* 140, 9-18.

- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. 2009 [1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Version révisée et enrichie. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Dawson, A. 2012. Le picard est-il bienvenu chez les Chtis ? identité(s) régionale(s), marketing et conscience linguistique dans le Nord de la France. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques* 3. [http://a.dawson.free.fr/picard\\_bienvenu\\_chez\\_les\\_chtis\\_revu.pdf](http://a.dawson.free.fr/picard_bienvenu_chez_les_chtis_revu.pdf) consulté le 27 février 2013.
- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage ?* Mardaga.
- Delveroudi, R. et Moschonas, S. 2003. Le purisme de la langue et la langue du purisme, *PhiN* 24, 1-26.
- Deprez, C. 2008. Remarques socio-didactiques sur l'accent en français langue étrangère. In : *Actes du colloque international « 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures »*. Université Aristote de Thessaloniki, 151-161. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/deprez.pdf> consulté le 13 juin 2012.
- Dervin, F. 2008a. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku.
- Dervin, F. 2008b. Diversité de façade et désir d'engouffrement dans les mobilités estudiantines en Finlande : illustrations à partir des représentations sur l'anglais lingua franca. In : *Actes du Colloque de Besançon sur la mobilité*. <http://users.utu.fi/freder/besandervinfeb.pdf> consulté le 27 février 2013.
- Dervin, F. et Vasumathi, B. (dir.) 2011. *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : E.M.E. & Intercommunications.
- Detey, S. et Racine, I. 2012. Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, 1 Vol. XVII, 81-96.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (éds) 2010. *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Francard, M. 1993. L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. *Français et société* 6, Fernelmont : E.M.E.
- Francart, M. 2001. L'accent belge: mythes et réalités. In : *French Accents: Phonological, Sociolinguistic and Learning Perspectives* (Hintze, M.-A., Judge, A. et Pooley, T. dir.), London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 251-268.
- Francard, M. et al. 2010. *Dictionnaire des belgicismes*. De Boeck, Duculot.
- Garsou, M. 1991. L'image de la langue française. *Français et Société* 1, E.M.E, Fernelmont.
- Hambye, Ph., Francard, M. et Simon, A.C. 2003. Phonologie du français en Belgique. Bilan et perspectives. In *La Tribune internationale des langues vivantes* 33 (Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. dir.), 56-63. [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/hambye\\_francard\\_simon\\_Tribune1502.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/hambye_francard_simon_Tribune1502.pdf) , consulté le 27 février 2013.
- Houdebine, A.-M. 1988. Langue et imaginaire : le français aujourd'hui. Discours au Salon du livre de Genève. [http://im-ling.voila.net/bibliotheque/Lge\\_IL.doc](http://im-ling.voila.net/bibliotheque/Lge_IL.doc) consulté le 13 juin 2012.

- Houdebine, A.-M. (dir.) 2010. *De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel*. Sèmeion hors série. Université Paris Descartes.
- Meunier, D. 2011. Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus. *Etudes de Linguistique Appliquée* 162, avril-juin 2011, 137-151.
- Meunier, D. 2012. Erasmus : une culture discursive mobile. *Le discours et la langue* tome 3.3. E.M.E., 133-152.
- Meunier, D. et Rosier, L. 2013 (à paraître). Quand le savoir s'emmêle... La construction discursive de la norme chez les locuteurs non experts. *Les Carnets du Cediscor* 12.
- Michelis, N. 2009. Stéréotypes linguistiques et « mise en scène à l'italienne » dans une rencontre franco-italienne. *Synergies Italie* 5, 19-27.
- Moreau, M.-L. et al. 1999. Les Belges et la norme. Analyse d'un complexe sociolinguistique. *Français et Société* 9. Fernelmont : E.M.E.
- Moreau, M.-L. et al. 2007. Les accents dans la francophonie : une enquête internationale. *Français et Société* 16. Fernelmont : E.M.E.
- Morin, Y.C. 2000. Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 26/1, 91-135.
- Oesh-Serra, C. Et Py, B. 1997. Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL* 27, 29-49.
- Paveau, M.-A. et Rosier, L. 2008. *La langue française. Passions et polémiques*. Vuibert.
- Paveau, M.-A. (dir.) 2003. Gestes et enjeux de la correction. *Le Français aujourd'hui* 140. Paris : AFEF.
- Paveau, M.-A. 2006. Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? *Le Français aujourd'hui* 151.
- Paveau, M.-A. 2010. L'amour du français. Passions langagières et marquages sociaux, in F. Dervin (éd.), *Linguas francas. La véhicularité linguistique pour vivre, travailler, étudier*. L'Harmattan, 27-48.
- Petitjean, C. 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.  
[http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20100224121740-CN/Th\\_Petitjean.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20100224121740-CN/Th_Petitjean.pdf)  
consulté le 13 juin 2012.
- Porquier, R. et Rosen, E. 2003. Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue. *Linx* 49. <http://linx.revues.org/524> consulté le 29 mai 2012.
- Porquier, R. 1994. Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 159-169.
- Py, B. 2000. La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE* 12. <http://aile.revues.org/1464> consulté le 13 juin 2012.
- Robert, J.-M. (dir.) 2011. Interlangue Erasmus, vers un eurofrançais ? *Etudes de Linguistique Appliquée* 162, avril-juin, 165-176.
- Rosier, L. 2012. Le Purisme peut-il servir la didactique du FLE ? Quand les représentations se mêlent d'apprentissage... . *Le discours et la langue* tome 3.3. E.M.E., 167-178.
- Stegu, M. et Wochele, H. 2008. Le français langue internationale : normes et implications didactiques. *Synergies Europe* 3, 113-125.
- Weber, C. 2008. Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé. In : Chiss, J.-L. (dir.) *Immigration, école et didactique du français*. Didier, 146-186.